



ANIS/OTOCOS/PIRELLIN

UNA INTERPELACIÓN NECESARIA

GLORIA EDELSTEIN

CENTRO DE INVESTIGACIONES MARÍA SALEME
DE BURNICHON - FACULTAD DE FILOSOFÍA Y
HUMANIDADES - UNIVERSIDAD NACIONAL
DE CÓRDOBA

ENSEÑANZA Y CONDICIONES
DEL TRABAJO DOCENTE EN LA
UNIVERSIDAD

ESTE TEXTO REPRODUCE LA PRESENTACIÓN REALIZADA POR LA AUTORA EN EL PANEL “EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y LAS CONDICIONES DEL TRABAJO DOCENTE”, EN EL MARCO DEL PRIMER ENCUENTRO UNIVERSITARIO HACIA EL MOVIMIENTO PEDAGÓGICO LATINOAMERICANO *DERECHO A LA EDUCACIÓN Y CONDICIONES DE TRABAJO DEL DOCENTE UNIVERSITARIO*, ORGANIZADO EN CÓRDOBA EN EL MES DE MAYO DE 2013 POR EL IEC-CONADU Y ADIUC.

Agradezco la invitación para participar en esta mesa en el marco de un evento al que asigno singular importancia por las temáticas en debate, dado el momento político que atraviesa nuestro país y Latinoamérica toda, de confrontación de ideas en el marco de una fuerte polarización que nos compele a tomar la palabra y expedirnos.

Dividiré la exposición para considerar las dos cuestiones centrales planteadas en el tema propuesto para el panel: la enseñanza y las condiciones de trabajo de los docentes.

¿QUÉ DECIR ACERCA DE LA ENSEÑANZA? ¿Y DE LAS ENSEÑANZAS?

Aún si se admite la diversidad de opciones respecto de cómo entenderla, es recurrente concebirla como una práctica social, que se genera en un tiempo y espacio concretos, es decir, que está históricamente situada. Que, como tal, da lugar a una actividad intencional que pone en juego un complejo proceso de mediaciones, orientado a imprimir explícita o implícitamente algún tipo de racionalidad en las prácticas que tienen lugar en las instituciones educativas, en particular aquellas que remiten a instancias interactivas con los estudiantes. Dicha intencionalidad puede adoptar la forma de prescripción inalterable o de alternativas posibles según las modalidades de relación sujetos-objetos que se propongan.

Como práctica social, responde a necesidades y condiciones que están más allá de las intenciones y previsiones individuales de

los agentes directos de la misma. Por ello sólo puede entenderse en el marco del contexto social e institucional del que forma parte. A pesar de estar sostenida en procesos interactivos múltiples, siempre, al menos en algún sentido, cobra forma de propuesta singular a partir de las definiciones y decisiones que los profesores concretan en torno a una dimensión central y constitutiva en su trabajo: el problema de cómo se comparte y se construye el conocimiento en el aula.

Los múltiples condicionantes que atraviesan esta práctica impactan sensiblemente en la tarea cotidiana; eso hace que esté sometida a tensiones y contradicciones que provocan, en muchos casos, desplazamientos de aquello que es su tarea central: el trabajo en torno al conocimiento. Tensiones y contradicciones que se expresan precisamente por el entrecruzamiento de rasgos constitutivos de esta práctica, que remiten a lo social más amplio, a lo institucional y al ámbito circunscripto a la clase, que hacen visibles claramente los signos de su complejidad.

Por lo mismo, se debe intentar un análisis que impida quedar atrapados en la referencia a atributos formales comunes que impiden dar cuenta de realidades específicas. En esta dirección, se apuesta a la reconstrucción de los procesos por los cuales los sujetos se apropian diferencialmente de saberes, conocimientos, costumbres, usos, tiempos, espacios, relaciones, reglas de juego. Tramas diversas que dan cuenta, a su vez, de los complejos procesos sociales –de reproducción, apropiación, intercambio, simulación, negociación, resistencia, entre otros– que se materializan en las prácticas de la enseñanza.

Desde nuestra perspectiva, la enseñanza pone en juego procesos que se revelan como problemáticos por el entrecruzamiento de cuestiones de diverso orden: epistemológico, en tanto remite a las formas de indagación y validación de ese conocimiento y de su estructuración en una disciplina; psicológico, ya que alude a las formas en que se aprende determinado conocimiento, los modos de relación que éste promueve, los vínculos entre sujetos y los procesos de subjetivación que habilita; político, cultural y social, por cuanto se reconocen y legitiman determinados conocimientos y no otros, operándose en la academia una selección valorativa en base a un universo más amplio de conocimientos posibles; pedagógico-didáctico, por las opciones teórico metodológicas que conllevan los procesos de transmisión-apropiación.

Abrir un espacio de análisis sobre las prácticas de la enseñanza en la universidad supone considerar las condiciones histórico-sociales en que dichas prácticas se producen. Las complejas problemáticas que caracterizan la contemporaneidad en relación con las sociedades, las culturas, las instituciones, los sujetos, generan cambios sustantivos en las ciencias, las artes, las tecnologías y en las formas de relación con el conocimiento. Todo ello plantea importantes desafíos a los procesos formativos y, en consonancia, la necesidad de una redefinición de las tareas, exigencias, responsabilidades y disposiciones que, como profesionales, les cabe asumir a los docentes, tanto en relación con el núcleo de su trabajo –la enseñanza– como respecto de su entorno institucional y social.

En esta línea de pensamiento es fundamental la forma en que se entiende el conocimiento y su construcción cooperativa. De ello deviene una particular manera de entender la enseñanza. No se trata de la asimilación de ideas y conclusiones ya establecidas con respecto al conocimiento público sino de su valor para pensar desde cada sujeto sobre sus conocimientos cotidianos y problematizar sus experiencias. El conocimiento público aparece con un valor de mediación, y su importancia no radica en que pueda ser reproducido, aunque sea significativamente, sino en que pueda ser reconstruido, resignificado, y en que ayude a reformular las comprensiones subjetivas en las relaciones del sujeto con el mundo y consigo mismo. Ello requiere contar con las preocupaciones, intereses y puntos de vista iniciales para construir nuevas comprensiones desde el trabajo colaborativo. Implica convertir la función de transmisión cultural en un ejercicio de reflexión y de crítica; supone una dialéctica conflictiva entre los intereses sociales y el necesario distanciamiento crítico. Éstas son las posibilidades que devendrían de ampliar los horizontes de reflexión sobre la enseñanza.

En estos años, diversas investigaciones han vinculado el deterioro cualitativo en la enseñanza con dos razones principales: una, la pérdida de conocimientos sustantivos de grupos disciplinarios; otra, su eventual transformación errónea por efecto de malas transposiciones. Es claro que estas observaciones, que llevaron a plantear la necesidad de profundización de los contenidos disciplinarios en el máximo nivel posible acorde a los desarrollos específicos de cada campo, no han significado el principal

viraje. Lo que resulta en este sentido realmente diferente, es hacerse cargo de la diversidad de enfoques y la inclusión de los modos de construcción de conocimientos propios del campo o área de que se trate. Es decir, la historia de desarrollo, la génesis de conceptos nucleares, los debates actuales, los contextos de descubrimiento, justificación y validación de los mismos. Esto es fundamental para poder después avanzar en construcciones pedagógico-didácticas pertinentes en las propuestas de enseñanza.

Un planteo de este tipo rebasa la concepción curricular que sólo considera la estructura conceptual por transmitir, para atender a procesos cognitivos y metacognitivos que posibilitan, no sólo una efectiva apropiación de las ideas consolidadas sino el propio cuestionamiento de las mismas. Doble exigencia para quien enseña, pues conlleva siempre como requerimiento básico, prestar una rigurosa atención a los procesos de transmisión a la vez que a los de apropiación. Esto significa por sobre todo, proponer desde la enseñanza una relación diferente con el conocimiento.

Esta perspectiva otorga a quien enseña una dimensión diferente, ya que deja de ser actor que se mueve en escenarios prefigurados para constituirse como sujeto creador; sujeto que imagina, produce diseños alternativos que en lo esencial den lugar a la reconstrucción del objeto de enseñanza por parte del sujeto que aprende. Diseños que le otorguen la posibilidad de recrear, de resignificar lo que le es transmitido; que no lo coloquen en situación de sujeto de posesión-reproducción, sino de sujeto en búsqueda de posibles recorridos, de nuevos atajos más allá de cualquier camino pre-establecido.

Entendido de este modo, el planteo pedagógico supone dejar de lado la idea de “dar” o “dictar” clase para dar paso a una manera de hacer que los alumnos trabajen y se pongan al servicio de su trabajo, en la que los esfuerzos del docente se concentren en crear las condiciones óptimas para que los mismos estudiantes, con sus potencialidades y limitaciones avancen en sus saberes y conocimientos.

En contra de toda programación tecnocrática, el núcleo de la empresa pedagógica se orienta a la constitución del sujeto, en un universo en que maestros y alumnos multiplican las ocasiones de poner en juego sus inteligencias y adquirir nuevos saberes. Para ello, la clase no puede abolir el deseo, sino que debiera constituirse en un ámbito donde sean factibles nuevos descubrimientos que abran la

“

LA ENSEÑANZA PONE
EN JUEGO PROCESOS
QUE SE REVELAN COMO
PROBLEMÁTICOS POR EL
ENTRECruzAMIENTO DE
CUESTIONES DE DIVERSO
ORDEN: EPISTEMOLÓGICO,
PSICOLÓGICO Y
PEDAGÓGICO-DIDÁCTICO.

”

interrogación de los estudiantes sobre sí mismos y reactiven el deseo de conocer.

Este enfoque sitúa de entrada la cuestión del otro en su alteridad radical. El otro, que no es alguien cuyos actos son un simple resultado de influencias recibidas. Evoca una libertad que está en juego, una persona que se atreve y que, aunque sea por un instante, habla por sí misma sin limitarse a lo que le dicta la presión social. El otro, en este sentido, es un ser que asume su alteridad. La cuestión es entonces cómo contribuir a su emergencia. Solo así podemos hablar de aprendizaje emancipador, de emancipación del sujeto. Y para desembarazarnos del paradigma de la educación como moldeamiento y como fabricación, se torna imprescindible instalar en el núcleo mismo de la enseñanza la preocupación y la voluntad de permitir que aquél que sabe sepa que sabe, que sepa para qué sirve lo que sabe, qué puede hacer con ello y dónde y cómo utilizarlo, a qué preguntas responde lo que sabe, cómo podrá hacerlo suyo y a la vez crear soluciones nuevas ante situaciones imprevistas.

En esta línea de sentido, la principal preocupación debe pasar por restituir los saberes existentes como saberes movilizadores para la formulación de nuevas preguntas por parte del que aprende. No se pretende con ello renunciar a las exigencias de una cultura académica erigida sobre cimientos disciplinarios sólidos. La cuestión es en todo caso, no fosilizar esa cultura en “utilidades académicas” destinadas simplemente al éxito, incapaces de someter a interrogación al que aprende, de enriquecerle en todas las dimensiones de su persona y habilitarle en su constitución identitaria. Se trata de que el alumno active todo aquello asociado con su desarrollo y que, más allá de las propuestas del docente, lo haga por su cuenta. En realidad, esto no se consigue fácilmente. En muchos casos, el alumno se resiste a entrar en el juego, hace como si ignorase sus reglas o decide bruscamente subvertirlas. A su vez, es claro que no es fácil, desde el lugar docente, aceptar el desbaratamiento de nuestros planes cuando estamos convencidos de haber escogido lo mejor para el otro y seguros de haber hecho todo lo necesario para ofrecérselo. Los educadores somos también seres con un pasado, con una historia en la que enraizamos nuestros proyectos profesionales. Por lo mismo, tenemos que colocar bajo sospecha nuestras perspectivas, nuestras propuestas, y someterlas a un ejercicio permanente de interrogación ética, de indagación crítica consustancial a nuestra profesión.

Enseñar sería entonces intentar compartir lo que se sabe y cree. Ello significa un trabajo sistemático para proveer al otro los puntos de apoyo necesarios para su emancipación. En este juego en el que uno ejerce la profesión nos valemos de herramientas didácticas y las organizamos desde dispositivos en intervenciones reguladoras. Pero al encarar el proyecto didáctico en situaciones concretas no se puede olvidar, al decir de Philippe Meirieu, que en el seno mismo de estos dispositivos son los sujetos los que deben tomar la iniciativa. Y es que en su punto de vista, la eficacia de la didáctica es también su límite aunque no sea sencillo asumir esta contradicción. En palabras del autor, preverlo todo sin haberlo previsto todo. Organizarlo todo dejando, sin embargo, espacio para lo imprevisible. Trabajar incansablemente para poner en práctica dispositivos que favorezcan la construcción de saberes, aceptando al mismo tiempo que no sabemos realmente ni cómo ni por qué cada uno lo consigue o no lo consigue. En suma, partir de la aceptación de que la persona del otro no se reduce a lo que yo he podido programar.

La idea de enseñar convocaría, entonces, a sorprenderse, a añorar lo imposible y a buscar su facilitación mediante la apuesta a potencialidades aun no visualizadas. Esto significa, de una parte, una lectura que no cristalice en un diagnóstico, requiere de la incomodidad de pensar una y otra vez. Es habitar la pregunta por el futuro asumiendo lo inesperado en procura incluso de lo improbable.

Estos planteos conducen a poner en tela de juicio la visión respecto de las capacidades y disposiciones necesarias para quienes ejercen la docencia en la universidad; tanto la idea de idoneidad sostenida exclusivamente en la experiencia resultante del propio desempeño en el tiempo, como la de experto/experticia, que responde a una lógica fundada en una gramática social sustentada en categorías como eficacia, éxito, economía de esfuerzos, y una racionalidad basada en modelos de dominio, en prefiguraciones ideales.

CONDICIONES DEL TRABAJO DOCENTE

Quisiera plantear algunas cuestiones que entiendo sustanciales en relación con las condiciones de trabajo necesarias para un docente a cargo de prácticas de enseñanza concebidas en los términos planteados.

“

EL CONOCIMIENTO PÚBLICO APARECE CON UN VALOR DE MEDIACIÓN, Y SU IMPORTANCIA NO RADICA EN QUE PUEDA SER REPRODUCIDO, SINO EN QUE PUEDA SER RECONSTRUIDO, RESIGNIFICADO.

”

Enseñar en las universidades parecía, hasta no hace mucho tiempo, una práctica sin el requerimiento de una formación específica. Asociada con procesos de transmisión en sentido reproductivo, con el recaudo de cierta fidelidad epistemológica a las disciplinas y campos de conocimientos de pertenencia de las mismas, solo suponía el dominio de los contenidos pertinentes. Las habilidades para su transmisión dependían de tal dominio, resultando impensable que fuera necesario en su despliegue, imaginar formas alternativas a las consagradas y establecidas como el canon científico legitimado epocalmente por la academia, garante de calidad en términos teóricos y metodológicos.

Si bien hoy se avizoran algunos cambios quisiera enunciar y referirme, muy sucintamente, a cinco problemáticas centrales que se plantean en relación con las condiciones del trabajo docente, que entiendo destacables a partir de lo expuesto acerca de la enseñanza y el énfasis en las relaciones con el conocimiento.

En primer lugar, lo relativo a la formación necesaria para desempeñarse como docente que, para la mayoría de los casos, reclama una formación complementaria a la realizada respecto del propio campo de conocimientos. En general, los docentes no tienen una formación pedagógica, que hoy se constituye cada vez más en un requerimiento para el desempeño de su trabajo. En tal sentido, su formación es inconclusa. Junto a la actualización permanente en lo relativo a su propio campo de formación y actuación necesitan incorporar una formación orientada al ejercicio de la docencia. Ya he señalado las diversas dimensiones en que se requiere disponer de saberes y conocimientos específicos para quienes intervienen en la enseñanza. Queda por resolver: ¿cuándo, en qué momentos, con qué contenidos? Asimismo, es necesario avanzar en apoyos institucionales y fundamentalmente en que lo relativo a la formación realizada tenga posibilidades de integración a las prácticas cotidianas en la cátedra o área de desempeño; que, además, tenga presencia significativa en la valoración que se realice de su actividad. Es también importante pensar en la apertura a posgrados en enseñanza de disciplinas específicas, incluyendo doctorados.

Otra de las cuestiones refiere a **la cátedra** como forma de organización privilegiada, en cuanto la participación como integrante de



ANISOTOCOS/PIRELLA

equipos docentes debiera constituirse en ámbito de formación permanente, de formación en el trabajo y, a la vez, de participación en instancias de producción y de reflexión crítica sobre el propio trabajo. En este sentido son valiosas las experiencias que avanzan hacia una organización en departamentos y áreas por sobre las cátedras, que proponen nuevas formas de trabajo académico. Pero estas experiencias siguen siendo muy reducidas. Persiste la configuración de la cátedra como estructura jerárquica, con formas cristalizadas de reparto de tareas y responsabilidades, que colocan a quienes se desempeñan en categorías iniciáticas en roles subsidiarios sin autonomía. En ella, la división teoría-práctica balcaniza las propuestas en la enseñanza de una misma disciplina al no abrir instancias tales como la generación de la propuesta para la cátedra, la preparación de actividades y materiales para los alumnos, o la definición de criterios e instrumentos de evaluación a espacios de socialización y construcción colectiva. Con relación a esta objetivación queremos ser enfáticos: un docente -con mayor razón si se trata de un universitario- no puede intervenir como un mero operador que instrumentaliza definiciones y decisiones tomadas por otros.

Otra cuestión refiere a la participación en la producción y a ciertas reglas de juego – implícitas en muchos casos y que están asentadas como prácticas hegemónicas naturalizadas sin ser sometidas a discusión- respecto del **tema autorías**, de significativa incidencia en trayectorias y carreras académicas. En muchos casos se diluye el papel principal, en la producción de ideas, de docentes en procesos de formación y se les compele a compartir formalmente la autoría de sus escritos. No estamos con ello planteando una secundarización de la producción colectiva en pos de un énfasis en la dimensión individual. Estamos simplemente señalando la cuestión ética, que es necesario dirimir inexorablemente en el reconocimiento de la autoría intelectual según se corresponda con los procesos de trabajo que dan origen a las producciones generadas.

Los requerimientos administrativos de diverso orden reclamados respecto de cualquiera de las tres misiones a cumplir por los universitarios, no pueden insumir un tiempo que debiera ser destinado principalmente a la producción. En particular, cuando las lógicas que orientan la elaboración y desarrollo de programas y proyectos en docencia,

“

LA PRINCIPAL
PREOCUPACIÓN DEBE
PASAR POR RESTITUIR LOS
SABERES EXISTENTES COMO
SABERES MOVILIZADORES
PARA LA FORMULACIÓN DE
NUEVAS PREGUNTAS POR
PARTE DEL QUE APRENDE.

”

investigación y extensión responden a lógicas diferentes, también a tiempos diferentes que en muchos casos se superponen sin enfatizar la necesaria economía de esfuerzos en este sentido. Por otra parte debieran, cada vez más, tomar distancia del sentido de “rendición de cuentas” que en muchos casos adoptan, y que va en perjuicio de una real expresión de los avances cualitativos alcanzados en las diferentes propuestas.

La acumulación de cargos y el desempeño en diferentes instituciones es una situación que refuerza el carácter rutinario en las prácticas docentes universitarias ante la intensificación en el tiempo y requerimientos de trabajo en ámbitos diversos y con diferentes grupos. Esto resta posibilidades de enfatizar condiciones propiciatorias de relaciones diferentes con el conocimiento, imprescindibles en una institución que por su constitución identitaria está ligada a la producción intelectual. Por ello, es necesario dar continuidad a los programas orientados a **la mejora de dedicaciones**.

En términos prospectivos, y en importante giro, hoy cobra fuerza la idea que reconoce en los profesores la capacidad para asumir actos intelectuales no rutinarios, orientados por ciertas intencionalidades en el marco de situaciones caracterizadas por su complejidad. Profesores que están preparados para dar razones, para dar cuenta del sentido que asignan a sus opciones respecto de qué, del cómo, del por qué y del para qué de su labor; actos que son asumidos de manera autónoma y responsable desde la conciencia de las propias acciones y

decisiones, particularmente de los efectos que éstas provocan en aquellos a quienes van dirigidas (algo frecuentemente olvidado). Se trata de una perspectiva que alienta una visión del trabajo docente asociada al desarrollo profesional, entendido como una combinación de conocimientos fundados en teorías y prácticas que se utilizan en situaciones particulares y concretas con posibilidad de ajuste flexible y creativo.

La interpelación de representaciones, modelos y enfoques allana el camino para instaurar propuestas sostenidas en nuevas maneras de pensar y hacer en las prácticas docentes universitarias y, por ende, en la formación necesaria para su ejercicio. Ello implica, de hecho, una reconceptualización del conocimiento que los profesores necesitan tener como conocimiento fundamentado; es decir, qué se entiende por conocimiento profesional y en qué direcciones lo utilizan los profesores para informar sus prácticas. Conlleva asumir un nuevo marco epistémico: una nueva cultura profesional que recupere el protagonismo de los profesores en la construcción de conocimiento profesional docente; y que permita sacar a la luz los obstáculos enraizados en la propia cultura del trabajo docente.

Es un planteo que tiene una particular incidencia y derivaciones en las propuestas universitarias, en particular en cuanto a recolocar el papel de la investigación en sus nexos con los procesos de intervención; en la discusión sobre los efectos de poder que devienen de investiduras y jerarquías asignadas a prácticas de docencia y de investigación que interpelan la separación concepción-ejecución y postulan, como contrapartida, la idea de un profesorado orientado a la indagación. Desde este punto de mira se apela a la colaboración entre docencia e investigación en el análisis y reflexión, en la construcción de nuevos conocimientos acerca de las prácticas de enseñar.

El trabajo en comunidades de indagación es de índole social y política, por lo que supone el cuestionamiento de los particulares vínculos con el conocimiento que tienen lugar y el papel que en ellos se asigna a los docentes. Pareciera improbable que se produzcan cambios sustantivos, si no es a partir de políticas que otorguen a la enseñanza y a la formación de docentes la centralidad que les cabe. Significa, en consecuencia, el fortalecimiento de los docentes a partir de restituirles una posición pública autorizada.